

Algunos dispositivos de acompañamiento y apoyo para abordar la escritura de textos especializados académicos en instituciones de educación superior latinoamericanas¹



Macarena Aguirre Astudillo²
 Universidad de Valparaíso, Chile
 Universidad de Playa Ancha, Chile
macarena.aguirreas@uv.cl
macarena.aguirre@upla.cl

Some accompaniment and support devices to address the writing of specialized academic texts in latin american higher education institutions

Recibido: 25 de septiembre de 2022 | Aprobado: 28 de noviembre de 2022

Resumen

El acceso a Instituciones de Educación Superior demanda vivenciar por parte de los estudiantes un proceso de transformación respecto a prácticas de lectura, escritura y oralidad. Esta adaptabilidad y aculturación encuentra respuesta principalmente en la escritura de textos especializados académicos, los cuales se proyectan no solo como una estrategia para la adquisición de saberes, sino como una representación del razonamiento que permite comunicar conocimientos entre los sujetos pertenecientes a una comunidad académica específica. Quienes ingresan al sistema universitario carecen aún de las coordenadas necesarias para la redacción de textos científicos codificados en géneros discursivos que presentan como destinatario ideal un especialista de la disciplina. Ante aquello, una de las iniciativas para promover el despliegue de habilidades escritas es la implementación de dispositivos de acompañamiento como mentorías, tutorías y asesorías. En este marco, el objetivo del presente artículo será exponer algunas estrategias que pueden adoptar las Instituciones de Educación Superior para guiar el proceso de aculturación de los estudiantes con respecto a la escritura de textos especializados académicos. Para ello se empleó el método de revisión narrativa que ha permitido construir el encuadre general sobre el tema. En conclusión, se afirma que la actual discusión no gira sobre si es apropiado o no ocuparse de la escritura en las universidades, sino determinar cómo, quién, dónde y para qué emprender esta acción.

Palabras clave: escritura académica, textos especializados académicos, dispositivos de acompañamiento y apoyo, mentoría, tutoría, asesoría

¹ Artículo bibliográfico resultado de la investigación doctoral "La escritura académica: el proceso evaluativo efectuado en asignaturas de alfabetización académica inicial impartidas en carreras de pre-grado del área de la salud y ciencias sociales pertenecientes a universidades tradicionales chilenas que forman parte del Consejo de Rectores de Valparaíso (CRUV)", Universidad de Girona. Inició: 2018 – finalización en proceso.

² Profesora de Castellano y Comunicación, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PUCV). Magister en Gestión y Liderazgo Directivo, Universidad Finis Terrae. Candidata a Doctora en Educación, Universidad de Girona, España. Académica de la Escuela de Fonoaudiología, Universidad de Valparaíso. Académica del Departamento de Lingüística, Universidad de Playa Ancha. Para contactar a la autora: macarena.aguirreas@uv.cl y macarena.aguirre@upla.cl <https://orcid.org/1814441442-4267-6848>

Abstract

Access to Higher Education Institutions requires students to undergo a process of transformation regarding reading, writing and oral practices. This adaptability and acculturation finds its response mainly in the writing of specialized academic texts, which are projected not only as a strategy for the acquisition of knowledge, but also as a representation of reasoning that allows communicating knowledge among subjects belonging to a specific academic community. Those who enter the university system still lack the necessary coordinates for the writing of scientific texts codified in discursive genres that present a specialist in the discipline as the ideal addressee. In view of this, one of the initiatives to promote the deployment of writing skills is the implementation of support devices such as mentoring, tutoring, and counseling. Within this framework, the objective of this article is to present some strategies that can be adopted by Higher Education Institutions to guide the acculturation process of students with respect to the writing of specialized academic texts. For this purpose, the narrative review method was used to build the general framework on the subject. In conclusion, it is stated that the current discussion does not revolve around whether it is appropriate or not to deal with writing in universities, but to determine how, who, where, and for what purpose to undertake this action.

Keywords: *academic writing, specialized academic texts, accompaniment and support devices, mentoring, tutoring, advice.*

Introducción

El estudio de los Textos Especializados Académicos (TEA) en la universidad ha desencadenado en los últimos años problematizaciones respecto a enfoques, metodologías y didácticas que procuran desarrollar las competencias comunicativas deseadas para su completo abordaje. Algunos autores (Rojo, 2012; Uribe-Enciso y Carrillo-García, 2014; Ñañez-Silva y Lucas-Valdez, 2017) plantean que, anualmente, en primer año de educación superior se matriculan, en distintas carreras de pregrado, estudiantes con un precario dominio de las habilidades referidas a lectura y escritura demandadas para tener un desempeño satisfactorio. Así, según Bórtoli (2021), esta situación se transforma en un desafío:

El estudiantado no ingresa a la universidad sabiendo leer y escribir de la manera en que la academia lo requiere; sino que el ingreso y, sobre todo, la permanencia en esta institución pretende el aprestamiento de nuevas habilidades que deben aprenderse y enseñarse (p. 03).

Frente a este panorama y bajo la conceptualización de la denominada Alfabetización Académica (AA), las Instituciones de Educación Superior (IES) en América Latina han implementado una serie de prácticas estratégicas respecto a la lectura y la escritura que permiten desarrollar los TEA propios de cada disciplina (Caldera y Bermúdez, 2007). Así,

“el desarrollo de la AA ha sido objeto de interés en el ámbito iberoamericano en las últimas décadas” (Núñez y Errázuriz, 2020, p. 01). Por ejemplo, la educación superior chilena ha determinado a ésta como una de las características propias de la calidad de la enseñanza y del aprendizaje de los estudiantes (Lillis, 2003), convirtiéndose así en un objetivo y un instrumento para promover procesos de innovación, trabajos multidisciplinares y actividades de vinculación con el medio (Guzmán-Simón y García-Jiménez, 2015).

Las instancias de AA tienen como finalidad promover los contenidos y competencias de géneros textuales particulares de cada área del conocimiento (Carlino, 2013; Molina-Natera, 2016). La necesidad de este despliegue surge al considerar que uno de los elementos claves para la permanencia de los estudiantes en el sistema universitario es su desempeño en lectura y escritura, en particular, durante los primeros años de estudio (Ezcurra, 2011). En este sentido, específicamente, la producción escrita requiere ser acompañada y apoyada a través de acciones concretas desplegadas por las IES.

La Universidad Interamericana de Puerto Rico, sede Metropolitana, fue la primera IES de Latinoamérica en fundar el año 1994 un CE o Centro de Escritura (Molina-Natera, 2016). Actualmente, según García-Arroyo y Quintana (2019), el centro denominado de Redacción Multidisciplinario ofrece acompañamiento en la elaboración de TEA por parte de subgraduados

(mentorías o “tutorías entre pares”). Asimismo, la Universidad de Puerto Rico a través de su centro Redacción en Español implementa similar dispositivo para apoyar al estudiantado en la organización y estructuración coherente de sus escritos.

En Suramérica, la primera IES en fundar un CE en el 2008 fue la Pontificia Universidad Javeriana de Cali en Colombia (Molina-Natera, 2014). Esta, actualmente, establece mecanismos de mentorías o “tutoría entre pares” con el fin de mejorar la redacción de TEA. En Colombia, según Calle-Arango (2020), al presente se registran once centros de escritura funcionando en IES. En Popayán, la Universidad del Cauca desarrolla similares dispositivos de acompañamiento al igual que la organización Javeriana. En Bogotá el centro de español de la Universidad de Los Andes opta por realizar tutorías a cargo de asistentes graduados de docencia que cursan maestrías o doctorados.

Propuestas concretas de acompañamiento en IES también existen en Chile. La Universidad de Tarapacá a través de su CE denominado AFI efectúa, por una parte, acompañamientos de mentorías o “tutoría entre pares” en la revisión de TEA elaborados por estudiantes de pregrado. Por otra parte, instaura asesorías personalizadas a quienes se encuentran en periodo de anteproyecto o proceso de tesis. La Universidad del Desarrollo, específicamente, la Facultad de Comunicaciones, implementa un CE que despliega instancias de tutorías a cargo de docentes especialistas que ejercen la tarea de acompañar a los estudiantes en procesos de redacción. Los escritores reconocen fortalezas y oportunidades de mejora por medio de la estrategia de lectura crítica de sus textos.

Respecto a la producción escrita, existen diversas investigaciones en torno a la necesidad de instaurar programas universitarios (Creme y Lea, 2005), los cuales deben trabajar la identidad que se asume por medio del discurso escrito (Ivanič, 1998); los tipos de TEA que divulgan un dominio técnico (Battaner, et al., 2009; Mateos y Solé, 2009); el manejo de las características lingüísticas y discursivas de los textos que transmiten el conocimiento de las especialidades (Ciapuscio et al., 2010); la importancia de escribir como una actividad humana que permea todos los dominios del saber (Ramírez, 2016). Las prácticas implicadas en la escritura académica, según Carlino (2013), deben reforzar los procesos de enseñanza.

Así, esta herramienta epistémica promovida por las IES debe contemplar diversas estrategias de apoyo y acompañamiento a los estudiantes no solo con el fin de nivelar las insuficiencias de quienes ingresan a un mundo disciplinar y científico específico, sino con la meta de promover la competencia escrita de manera cognitiva y consciente.

Ante este contexto, nos preguntamos ¿cuál o cuáles son las estrategias más idóneas para suplir las necesidades de los estudiantes que aseguren su desarrollo de la competencia escrita? El objetivo del presente artículo será exponer algunas estrategias que pueden adoptar las IES para guiar el proceso de aculturación de los estudiantes con respecto a la escritura de TEA. Para ello se empleó el método de revisión narrativa que ha permitido construir el encuadre general sobre el tema. A continuación, ofrecemos una breve descripción de la escritura académica y sus rasgos, para luego ofrecer la especificación de cada uno de los dispositivos de acompañamiento.

Escritura académica

La composición escrita corresponde a una habilidad cognitiva relacionada con la facultad para desenvolver raciocinios intangibles, ecuánimes, organizados y razonables (Cassany, 2009), por ello, es requerida en la permanente acción de construir conocimiento, es decir, en el proceso de aprendizaje. De esta manera, la escritura se constituye como “la herramienta privilegiada, inigualable, para organizar nuestros conocimientos y conceptualarlos mejor” (Boyson-Bardies, 2007, p. 196). Escribir es el apoyo del pensamiento, pues ayuda a consolidar teorías y a reflexionar más críticamente. Así, según Kozulin (2000), “[...] No basta con que los estudiantes estén alfabetizados formalmente; también es necesario que utilicen la alfabetización de una manera que sea pertinente para el objetivo de la educación formal” (p.146). En este sentido, los universitarios deben aprender a concientizarse sobre el hecho de que escribir una idea implica descubrir lo que se quiere comunicar; comprender y capturar el sustento teórico; aclarar conceptos; buscar los términos correctos; eliminar dobles interpretaciones en las líneas de razonamiento; entregar ejemplos adecuados; entre otras acciones (Valery, 2000).

Las IES deben mostrar y enseñar a los estudiantes los géneros discursivos de formación académica

propios de las carreras y las disciplinas de referencia. A través de estos tipos textuales se concibe, consolida, reconstruye, replica y divulga el conocimiento, es decir, se forja la construcción de los saberes especializados. Esta operación implica por parte de los docentes la implementación de estrategias para la creación de materiales didácticos y consignas implícitas de escritura; el desarrollo de procesos de investigación; la contextualización de los ejercicios de textualización; la innovación de los programas de las cátedras; la legitimación de espacios de consulta; orientación y apoyo en prácticas letradas. “La docencia universitaria tiene un gran reto por delante, pues le corresponde desarrollar en sus estudiantes las competencias necesarias que les permitan producir textos académicos para desempeñarse en su saber disciplinar” (García Jorge, 2018, p. 32). Así, las universidades latinoamericanas han adoptado distintos dispositivos para promover la escritura académica. “Las diferentes instancias universitarias se han cuestionado y se han planteado alternativas que faciliten su desarrollo, con enfoques diversos, respondiendo a propósitos distintos y con abordajes orientados a la población estudiantil o al cuerpo profesoral” (Molina-Natera y López-Gil, 2020, p. 99).

La implementación de los diversos dispositivos de apoyo apunta a suministrar lineamientos precisos, originar sólidos conocimientos y brindar retroalimentación a lo largo del proceso de escritura cuando los participantes precisan revisar sus intentos discursivos. De este modo, se aprecia una trasmisión dinámica y flexible de experiencias y saberes que se van organizando en función de la tarea. No obstante, la eficacia de estos dispositivos radica en evaluar conscientemente junto con el estudiante la congruencia de las pautas textuales con el fin de que el escrito adquiera valor en el entorno disciplinar específico donde se elabora. También, es necesario desarrollar en los estudiantes el discernimiento sobre la escritura como medio de comunicación formal en la universidad.

El acto de acompañar por medio de iniciativas de intervención o actividades didácticas la redacción de un TEA, según Urzúa et al. (2021), favorecen:

- El reconocimiento de aspectos lingüísticos, discursivos y metacognitivos de los textos
- La asimilación de contenidos disciplinares y, a la vez, la comprensión de las convenciones

y géneros discursivos académicos que en determinada disciplina se utilizan

- La integración e inclusión de los estudiantes en sus respectivas comunidades académicas

Dispositivos de acompañamiento y apoyo en escritura de textos especializados académicos

Las IES en América Latina suelen implementar tres tipos de acompañamiento y apoyo al abordar los TEA: mentoría, tutoría y asesoría. Estos conceptos no aluden al mismo proceso, sin embargo, suelen usarse como sinónimos. Este hecho puede deberse, por ejemplo, a fenómenos como el que afecta a la palabra “mentoría”. Esta, proveniente del inglés “mentoring”, no figura en el Diccionario de la Lengua Española de la Real Academia y, por lo tanto, un término equivalente en español es inexistente. Debido a su amplio empleo en el área de la psicología, educación y administración de empresas, los diccionarios suelen traducirlo como “tutoría” aun cuando existen diferencias entre ambas nociones. En España, Argentina y México hay investigadores que prefieren utilizar la palabra inglesa para evitar confusiones.

Mentorías de Escritura: mecanismo pedagógico que implica una tutorización simétrico - vertical, es decir, mentor y mentorizado (estudiante-estudiante). Por esta razón, esta iniciativa también es conocida con la denominación de apoyo “inter pares”, “entre iguales” (Aliagas y Castellá, 2016) o “tutoría entre pares” (Alzate-Medina y Peña-Borrero, 2010). Así, este tipo de intervención en el contexto de los TEA se implementa a través de retroalimentaciones constantes a lo largo del tiempo y “trata de un estudiante más experimentado que ayuda a otro menos experimentado” (Chois-Lenis et al., 2017, p.167).

El origen de las mentorías se ubica en las culturas clásicas, no obstante, la utilidad y el provecho en el mundo moderno se sitúa en Europa en la segunda mitad del s. XVIII. A partir del fenómeno social conocido como la doble revolución (francesa e industrial inglesa) surge con fuerza la figura del mentor. Por una parte, Francia vivenció la escasez de docentes producto de la escolarización de hombres y mujeres pertenecientes al mundo del proletariado y ante aquello, se encuentra en los estudiantes

aventajados o con habilidades académicas más desarrolladas un soporte y sostén de los procesos de aprendizaje de sus pares o compañeros de aula. Por otra parte, Inglaterra y su proceso de producción en masa o serie, cuya base es la cadena de montaje y ensamblado, endosó funciones específicas a cada trabajador ante lo cual la mano de obra con experiencia guio, orientó, asistió y colaboró en el proceso de instrucción y formación de obreros aprendices (Aguilar Aguilar y Manzano Soto, 2018).

En la actualidad, la mentoría aplicada a la escritura académica mantiene la esencia de sus inicios y pasada difusión. Así, este acompañamiento de acuerdo con las destrezas desplegadas y el nivel de experiencia en el monitoreo del proceso de escritura puede practicarse entre estudiantes del mismo curso y edad, o entre alumnos de niveles educativos superiores y edades distintas (Alzate-Medina y Peña-Borrero, 2010). Si bien, en esta última representación de mentoría puede proponerse una relación asimétrica (estudiante con mayor instrucción frente a otro menos preparado) en contraposición con aquello que sucede en la tutoría donde se interactúa con una figura de superioridad (docente), el trabajo entre pares (estudiante-estudiante) suscita beneficios recíprocos lo cual, se promueve por intermedio de una comunicación abierta y directa.

El par mentorizado recibe ayuda personalizada que fortalece el desarrollo de una habilidad competencial. A la vez, la necesidad del mentor de explicar ideas propias a su compañero favorece la claridad en la articulación del pensamiento. Así pues, la mentoría es mucho más que una orientación unidireccional: es una actividad esencialmente de diálogo y reflexión a través de la cual ambos participantes aprenden algo y se enriquecen (Aliagas y Castellá, 2016, p.285).

Molina-Natera (2017) plantea que las mentorías se ejecutan en un contexto determinado el cual genera una intervención donde los sujetos adquieren roles discursivos a partir de sus diversas vivencias. Estas se comparten y razonan con la finalidad de elaborar textos que superen las necesidades individuales y desarrollen habilidades de escritura, quebrantando así la simple corrección de documentos o mejora de errores. De esta forma, se incita el crecimiento de la identidad letrada y disciplinar de ambos protagonistas.

En los últimos años, las IES han impulsado la práctica de mentoría al interior de las asignaturas. El objetivo es vincular y colaborar con la elaboración de textos en cátedras disciplinares que formulan tareas de escritura. Así, por medio de la participación física en clases se relacionan aprendices que elaboran borradores de escritos requeridos en aula con estudiantes cuyo rol es ser lectores críticos de estos bosquejos. Carlino (2002a) denomina a este dispositivo “compañeros de escritura en las materias”.

El sistema de compañeros de escritura es un aliciente al abordaje de materias disciplinares, pues la redacción de textos es parte del “aprender a saber”, es decir, se suscita un desarrollo conjunto entre adquisición de términos propios del área de estudio y la capacidad de escribir sobre ellos. En esta acción, el aprendizaje se ve beneficiado al incorporar el “trabajo de colaboración entre los compañeros o pares, de manera que estos se revisan de manera activa y cooperativa sus tareas de escritura proporcionando un feedback o retroalimentación o revisión del texto original para su posterior redacción definitiva” (Martínez-Lorca y Zabala-Baños, 2015, p.108). Asimismo, la inserción de esta actividad didáctica establece un recurso de relectura y revisión que permite aprovechar una ocasión de generar conocimiento a partir de la interacción entre autor y lector (Carlino, 2002b).

Ahora bien, producto de la incorporación a una cultura letrada disciplinar específica, las mentorías de escritura adquieren una importancia concreta al ser desplegadas con estudiantes de primer año de universidad. Aliagas y Castellá (2016) señalan que los alumnos de primer año están introduciéndose en el mundo discursivo de una disciplina y, por ello, es necesario promover e impulsar la reflexión respecto al “tipo de comunicación lingüística que se considera prestigiosa para reproducir y producir conocimiento en ese contexto académico” (p. 288). Así, el mentor se convierte en un interlocutor válido y cercano que por medio de sus experiencias de aprendizajes recientes orienta a un mentorizado en su proceso de iniciación e inserción en esta nueva comunidad científica, la cual cuenta con códigos y textos especializados propios. A su vez, el tutor-par “puede entender mejor las dificultades y las frustraciones que enfrentan los estudiantes más novatos” (Alzate-Medina y Peña-Borrero, 2010, p.126).

Tutorías de escritura: iniciativa pedagógica que consiste en encuentros entre estudiante y docente con el propósito de reflexionar sobre la producción escrita de un documento o texto (Núñez Cortés, 2020).

La raíz de esta iniciativa se vincula con el sentido de la noción “tutela” o “cuidador”, aquel que defiende, resguarda, acoge, alberga y dirige a otro.

Etimológicamente la palabra tutoría proviene del latín tutor, *tutor-óris* que significa protector y éste, al mismo tiempo, surge del verbo *tueri* que quiere decir observar o vigilar. Más en detalle destaca el hecho de que la palabra se conforma por la agrupación de tres núcleos que son: *tueri* (sinónimo de vigilar o proteger), *tor* que significa agente y el sufijo *ia* que equivale a cualidad. (López De Solórzano y Pérez Rodríguez, 2018, p.45)

Así, el rol de amparar, formar y conducir hombres eruditos de diversos saberes como la religión y hábiles en practicar determinadas normas de comportamiento a nivel social, fue promovido en la antigüedad por los maestros del mundo griego y las universidades inglesas medievales (Córdoba, 1998).

La visión evolucionada de este concepto, ligada al ámbito académico, se comienza a gestar durante el s. XIX y a practicar en EE. UU. “El papel del consejero académico a manera de tutor en muchas de las universidades norteamericanas es una muestra de ello, y conduce a que tanto el tutor como el estudiante, encuentren las mejores alternativas para conseguir el más elevado nivel de formación” (Ariza Ordóñez y Ocampo Villegas, 2005, p.34).

En el ámbito de la escritura académica, actualmente la tutoría favorece la formación profesional al reforzar el desarrollo de habilidades que se promueven a partir del diálogo crítico, juicioso y horizontal. El proceso de acompañamiento, apoyo y seguimiento en producción textual radica en intercambiar de modo no subordinado ideas, observaciones, correcciones y consideraciones que mejoran la redacción. Colombo (2016) refiere que estas instancias activas de reflexión continua sobre la elaboración de un documento permiten que el *aprendizaje adquirido* por el tutorado trascienda los conocimientos propios de la instancia y, por ello,

exista una asimilación de experiencias y estrategias de autorregulación.

Roldán y Arenas (2016) logran reconocer tres tipos diferentes de tutorías en redacción. Si bien, estas presentan núcleos diversos de intervención, todas cumplen funciones reflexivo-didácticas. La primera, denominada “centrada en el estudiante”, se caracteriza por impulsar al alumno como el actor principal del proceso, es decir, quien efectúa interrogantes sobre su escrito y comenta las indicaciones que el tutor realiza. La segunda, “centrada en el tutor”, promueve a este como aquella figura que maneja la circunstancia al formular preguntas, comentar orientaciones e indicar desaciertos de escritura. Finalmente, el tercer tipo de tutoría, designada como “colaborativa”, apunta a que tutor y estudiante cooperen mutuamente en esclarecer aspectos de forma y fondo para que tanto la producción como el razonamiento en torno a lo que se escribe, se realicen con consciencia.

Este acompañamiento es una alternativa real y necesaria de implementar en las IES comprendiendo que esta funciona como un ambiente electivo de aprendizaje. En palabras de Fernández y Barbagallo (2017), la tutoría se conforma como un escenario educativo en sí mismo que cuenta con sistematicidad y presenta peculiaridades disimiles a las que se desarrollan en una sala de clase. Así, por ejemplo, al distinguir diversas necesidades y requerimientos, es posible implementar tareas heterogéneas y singulares. En este sentido, esta estrategia fortalece el quehacer que se realiza en las aulas en materia de pensamiento y construcción escrita, ya que “no basta con dar solo instrucciones y proporcionar las herramientas necesarias sino, por el contrario, el docente debe ser un tutor del proceso escritural del estudiante, donde asuma una función orientadora como guía y facilitador de dicho aprendizaje” (Goyes Morán y Klein, 2012, p. 13).

Asesorías de escritura académica: proceso dinámico que se establece entre un estudiante y un profesor a partir del acuerdo voluntario de dar y recibir apoyo sistemático (Bonilla, 2006), es decir, entregar y recibir consejos u orientaciones. En el contexto de la producción escrita, esta mediación se visualiza en la dirección de tesis, gestión de proyectos de servicio social y coordinación de prácticas profesionales.

En el año 2002, la ANUIES (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior en México) estipuló que la asesoría en el contexto académico consiste en una práctica que llevan a cabo las IES. Esta presenta una programación definida y unos objetivos precisos como: asumir una duración temporal y no demandar privacidad; resolver interrogantes particulares; fortalecer conocimientos, ya que está concentrada en los programas de estudio por solucionar requerimientos específicos por parte de los estudiantes. De esta manera, en la asesoría se asiste a un aprendiz poseedor de nociones y conocimientos que exhibe la necesidad de desplegar competencias para desenvolverse mejor (Reséndiz Melgar, 2020). El docente debe mantenerse alerta a estos requerimientos con el fin de analizar la profundidad de apoyo y así, intervenir, orientar y facilitar el desarrollo emergente en la medida de sus posibilidades (Ayala Aguirre, 2015).

La asesoría de redacción, implementando un sistema de constante monitoreo, facilita la culminación de ciertas tareas específicas como, por ejemplo, la producción de un informe de tesis, ya sea en su formato monográfico o artículo científico (Santa Cruz Terán y Duran Llaro, 2018). Este documento, que permite plasmar los avances, hallazgos y aciertos del proyecto de investigación en el que se fundamenta, revierte ciertos retos necesarios de apoyar y acompañar. Uno de esto, según Corcelles et al. (2017) es enfrentar a un investigador principiante a la evaluación por parte de estudiosos experimentados quienes son los destinatarios directos del escrito. Ante esto:

La escritura entraña muchos desafíos y la escritura de géneros complejos como los que corresponden al ámbito científico-académico, más aún. Se ingresa en un proceso de alfabetización complejo que pone en juego, por lo menos, el manejo de las reglas de la lengua, la gramática del texto y las reglas del género (Casarin, 2016, p.181).

Al respecto, Perdomo y Morales (2022) exponen que la producción de textos con propósitos investigativos debe enseñarse a partir de la propia concreción de los géneros. En el caso de la tesis, un trabajo de término de formación profesional requiere desplegar la habilidad de presentar en forma objetiva, estructurada y coordinada los apartados referidos

a: introducción o planteamiento del problema de investigación; conceptos y teorías que explican el tema propuesto; metodología de la investigación y resultados obtenidos de un trabajo de campo que se corresponden con el proyecto planteado. Sin embargo, además se precisa argumentar y discutir en torno a los hallazgos con la finalidad de proporcionar soluciones, aportes y conclusiones al problema establecido, respuestas científicas emanadas del empleo del método científico (Zavaleta-Reyes y Tresierra-Ayala, 2017).

Los estudiantes tesistas requieren el acompañamiento y asesoría en el plano de la producción textual. En este transcurso se deben ofrecer herramientas lingüísticas para la autogestión progresiva. Un ejemplo de metodología a poner en práctica es el taller de investigación documental, aquel espacio destinado a trabajar con tres tipos de fuentes: “Las fuentes bibliográficas hacen referencia principalmente a libros; las fuentes hemerográficas, a artículos de revistas o a periódicos; y las fuentes archivísticas, a todo tipo de archivo, como cartas, expedientes, actas y memorias, entre otros” (Casasola Rivera, 2020, p. 06). Con base en estas, se comparten estrategias para construir oraciones y párrafos al parafrasear aquello que se lee o la cohesión y coherencia entre los temas, ideas principales e ideas específicas que debe ostentar una síntesis.

Asimilar conocimientos disciplinares; percibir a la escritura como parte de la acción investigativa; comprender que redactar es un proceso desarrollado por etapas; adecuar el documento a las reglas de la lengua; reconocer los apartados y rasgos básicos empleados al elaborar un informe de tesis, puede resultar agobiante para el escritor y originarse un bloqueo continuo que dilata la tarea de redacción (Flower y Hayes, 1996). Ochoa y Cueva (2017) postulan que “del manejo personal y pedagógico que se haga de esta situación depende en gran medida la terminación de este trabajo académico” (p. 64). Supervisión, motivación y orientación permiten comprender que la escritura atraviesa por etapas y la realización de ellas conlleva vencer cada momento de paralización para alcanzar resultados positivos (Casarin, 2016).

Mentorías, tutorías y asesorías pueden implementarse como dispositivos complementarios a la enseñanza de la escritura externa o interna a las asignaturas disciplinares o cátedras específicas de AA.

Conclusiones

En el marco de la sociedad postmoderna, una sociedad denominada de la “información”, del “conocimiento”, de la “comunicación”, la comprensión lectora y la producción escrita han expandido las formas ancestrales de enunciación (Carreira et al., 2021). El concepto de alfabetización ha evolucionado a través del tiempo visualizándose hoy como un proceso que se extiende hasta etapas de adultez donde se trabajan nuevos formatos acordes a requerimientos académicos, profesionales y técnicos. Uno de los objetos de estudio de la educación superior corresponde a las prácticas letradas referentes a los Textos Especializados Académicos (TEA) producidos para alcanzar el dominio de las disciplinas, la participación en las comunidades discursivas y la acreditación de las carreras.

Actualmente, la presente discusión no gira sobre si es apropiado o no ocuparse de la escritura por parte de las IES (Instituciones de Educación Superior), sino determinar cómo, quién, dónde y para qué emprender esta acción. La evolución de la educación en el mundo y en América Latina ha conducido a una nueva conceptualización de la actividad dedicada a la producción del conocimiento en el contexto universitario. La sociedad de hoy exige un ambiente educativo en el cual se supere la concepción tradicional de transmisión de conceptos y se llegue cada vez con más claridad a la idea de construcción del saber. Así, los modelos de academia tradicionales, compuestos por estructuras verticales y monolíticas, se van flexibilizando y dinamizando, al mismo tiempo que se comienza a repensar y reconfigurar la enseñanza. En este contexto, el concepto de alfabetización y, específicamente, el de Alfabetización Académica (AA) se potencia y transforma en el centro de la educación formal y universitaria.

Los estudiantes de educación superior enfrentan una serie de dificultades y desafíos ante las tareas de escritura solicitadas, pues la habilidad para involucrarse en comunidades discursivas implica el dominio necesario para interactuar como un comunicador activo. Sin embargo, esto no tiene que representar un problema, sino una ocupación de las instituciones a través de la implementación de dispositivos que involucren a docentes y estudiantes. Las orientaciones y estándares sobre cómo escribir

textos propios de una disciplina pueden abordarse al desplegar diferentes iniciativas de apoyo a nivel institucional.

Desde el 1994 en Latinoamérica se iniciaron unidades en el contexto de las IES para apoyar los procesos de redacción académica. En este sentido, una práctica favorable consiste en articular estos mecanismos en torno a los Centros de Escritura (CE) que funcionan en instituciones como la Universidad de Tarapacá en Chile y la Universidad de Puerto Rico. Si bien esta práctica no es universal en la región, se hace necesario que las IES empleen distintas estrategias, como los acompañamientos a la escritura en las clases tradicionales que operen bajo la gestión de centros especializados y ofrezcan diversas opciones de capacitación para alcanzar las habilidades necesarias para las tareas de escritura, con la finalidad de favorecer el proceso de aculturación que experimentan los estudiantes del nivel superior al enfrentarse a tareas complejas de escritura, las cuales exigen la producción de TEA.

Mentorías, tutorías y asesorías son algunos de los dispositivos enmarcados en proyectos de alfabetización y acompañamiento que permiten abordar la escritura de los TEA con propuestas concretas en IES latinoamericanas. Estas instancias funcionan principalmente bajo el alero de aquello que se ha denominado como CE. Si bien este tiene sus orígenes en los laboratorios o clínicas de escritura estadounidenses surgidas con el fin remedial de nivelar solo a estudiantes en déficit en aspectos lingüísticos, hoy se caracteriza por potenciar las habilidades comunicativas de todos los estudiantes que desean mejorar su desempeño, se califiquen estos como insatisfactorios o no (Calle-Arango, 2020). Con todo, los CE se han instaurado de manera sostenida y exitosa también en América Latina.

En conclusión, la preocupación constante de diversas IES se encuentra en brindar estrategias que puedan ayudar y apoyar a estudiantes que cursan la educación superior para el logro de sus producciones textuales. Con el propósito de superar esta problemática se han destinado unidades especializadas como CE. Estos han ejercido un favorable impacto en las diversas comunidades disciplinares especializadas al promover la mejora en la producción de escritos académicos científicos por parte de quienes se acercan a ellos.

Referencias bibliográficas

- Aguilar Aguilar, N. L. y Manzano Soto, N. (2018). La mentoría en el nivel universitario: etapas para su implementación. *Universidad y Sociedad*, 10 (1), 255-262. <http://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus>
- Aliagas, C. y Castellá, JM. (2016). Las mentorías entre iguales para el aprendizaje de la escritura académica: una experiencia en la Universidad Pompeu Fabra en Barcelona. En G. Bañales, M. Castelló y N. Vega (eds.), *Enseñar a leer y escribir en la educación superior. Propuestas educativas basadas en la investigación*. Capítulo XI (pp. 282 - 313). México: Fundación SM
- Alzate-Medina, G.M. y Peña-Borrero, L.B. (2010). La tutoría entre iguales: una modalidad para el desarrollo de la escritura en la educación superior. *Universitas Psychologica*, 9(1), 123-138. ISSN: 1657-9267. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64712156010>
- ANUIES. (2002). Coordinador Fresan Magdalena. Implantación de Programas de Tutorías académicas en las Instituciones de Educación Superior, una propuesta colectiva.
- Ariza Ordóñez, G. I. y Ocampo Villegas, H. B. (2005). El acompañamiento tutorial como estrategia de la formación personal y profesional: un estudio basado en la experiencia en una institución de educación superior. *Universitas Psychologica*, 4(1), 31-41. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64740104>
- Ayala Aguirre, F. G. (2015). La Función del Profesor como ASESOR. Trillas. ITESM. Universidad Virtual. México.
- Battaner, P., Atienza, E., López, C. y Pujol, M. (2009). Características lingüísticas y discursivas del texto académico. *Textos: didáctica de la lengua y la literatura*, 50, 47-60.
- Bonilla, O. (2006). La asesoría técnica a la escuela. En Secretaría de Educación Pública, *La asesoría a las escuelas. Reflexiones para la mejora educativa y la formación continua*. México. <http://ceai.edu.mx/pdf/foro%20itinerante/asesoria.pdf>
- Bórtoli, P. (2021). Alfabetización académica en el campo de la Licenciatura en Trabajo Social: exploración de las prácticas de lectura y escritura. *Revista Escenarios*, 33(21): *Procesos emergentes y horizontes de futuro*, 1-12. ISSN: 2683-7684. <https://revistas.unlp.edu.ar/escenarios/article/view/12404/11218>
- Boyson-Bardies, B. (2007). *¿Qué es el lenguaje?* México: Fondo de Cultura Económica
- Caldera, R. y Bermúdez, A. (2007). Alfabetización académica: comprensión y producción de textos. *Educere*, 11 (37), 247-255. ISSN: 1316-4910. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=356/35603710>
- Calle-Arango, L. (2020). Centros y programas de escritura en las IES colombianas. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 12(25), 77-92. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m12-25.cpei>
- Carlino, P. (2002a). Enseñar a escribir en la universidad: cómo lo hacen en Estados Unidos y por qué. *Revista iberoamericana de educación*, 12, 1-16. <https://www.academica.org/paula.carlino/74>
- Carlino, P. (Diciembre, 2002b). Enseñar a escribir en todas las materias: cómo hacerlo en la universidad. Simposio Internacional Lectura y escritura: nuevos desafíos. Facultad de Educación Elemental y Especial, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza. <https://www.academica.org/paula.carlino/146.pdf>
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18 (57), 355-381.
- Carreira Zafra, C., Kazmierczak, M. y Signes, M. (2021). La alfabetización académica universitaria a examen: una propuesta para leer y dialogar con el mundo. *Alabe Revista de Investigación sobre Lectura y Escritura*. 12, 1-16. DOI [10.15645/Alabe2021.23.7](https://doi.org/10.15645/Alabe2021.23.7). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7698188>
- Casarin, M. (2016). Escritura de tesis: Dificultades, desafíos y propuestas. *Revista Pucara*, (27), 179-188. <https://publicaciones.ucuenca.edu.ec/ojs/index.php/pucara/article/view/2617>
- Casasola Rivera, W. (2020). *El taller de la investigación. Cómo realizar fácilmente una investigación documental*. Costa Rica: Ediciones

- Didácticas Nexa. https://www.researchgate.net/publication/343945276_El_taller_de_la_investigacion_Como_realizar_facilmente_una_investigacion_documental
- Cassany, D. (Comp.) (2009). *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*. España: Paidós.
- Chois-Lenis, P., Casas-Bustillo, A., López-Higuera, A. y Prado-Mosquera, D. y Cajas-Paz, E. (2017). Percepciones sobre la tutoría entre pares en escritura académica. magis. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9 (19), 165-184. ISSN: 2027-1174. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281052678009>
- Ciapuscio, G., Adelstein, A. y Gallardo, S. (2010). El texto especializado: Propuesta teórica y práctica de capacitación académica y profesional. *En G. Parodi, Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: leer y escribir desde las disciplinas* (págs. 317-346). Santiago de Chile: Planeta-Ariel.
- Crema, P. y Lea, M. (2005). *Escribir en la universidad*. Barcelona: Gedisa.
- Colombo, L. (2016). Ayudas pedagógicas para la revisión de la literatura en el posgrado. En G. Bañales, M. Castelló y N. A. Vega (Eds.), *Enseñar a leer y escribir en la educación superior. Propuestas educativas basadas en la investigación*. Capítulo X (pp. 258 - 313). México: Fundación SM
- Corcelles, M., Cano, M., Mayoral, P. y Castelló, M. (2017). Enseñar a escribir un artículo de investigación mediante la revisión colaborativa: Percepciones de los estudiantes. *Revista signos*, 50(95), 337-360. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342017000300337
- Córdoba, L. (1998). Documento sobre proyecto de tutorías. Bogotá: Universidad Católica de Colombia.
- Ezcurra, A. M. (2011). *Igualdad en educación superior: un desafío mundial*. 1.º ed. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento; Buenos Aires: iec-conadu.
- Fernández, M. y Barbagallo, L. (2017). Tutoría académica: otra forma de enseñanza. *Cadernos de Pesquisa*, 47(166), 1314-1324. <https://doi.org/10.1590/198053144525>
- Flower, L. y Hayes, J. (1996). La teoría de la redacción como proceso cognitivo en textos en contexto (vol. 1). Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura.
- García-Arroyo, M. y Quintana, H. (2019). El desarrollo profesional de los tutores del Centro de Redacción Multidisciplinario del Recinto Metro de la Universidad Interamericana de Puerto Rico. *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir*, 5(1), 32-42. <https://digitalcommons.fiu.edu/led/vol1/iss5/4>
- García Jorge, L. D. C. (2018). El rol de los tutores en el proceso de escritura de los informes finales de grado. *Cuaderno De Pedagogía Universitaria*, 15(29), 31 - 43. <https://doi.org/10.29197/cpu.v15i29.298>
- Goyes Morán, A. y Klein, I. (2012). Alcances, limitaciones y restos en la enseñanza de la escritura en la universidad (dos casos: Colombia y Argentina) en Laco, L.; Natale, L.; Ávila, Mónica (2012). La lectura y la escritura en la formación académica, docente y profesional. General Sarmiento: Editorial de la UTN. <https://www.escatep.ipn.mx/assets/files/escatep/docs/Docencia/Lectura/Palabras/lectura-escritura-profesores.pdf>
- Guzmán Simón, F. y García Jiménez, E. (2015). La alfabetización académica en la Universidad. Un estudio predictivo. *RELIEVE. Revista electrónica de investigación y evaluación educativa*, 1 - 17.
- Ivanič, R. (1998). *Writing and Identity: The discursual construction of identity in academic writing*. Amsterdam: John Benjamins.
- Kozulin, A. (2000). *Instrumentos psicológicos*. Barcelona: Paidós.
- Lillis, T. (2003). Student writing as “Academic literacies”: Drawing on Bakhtin to move from critique to design. *Language and Education*, 17 (3), 192-207.
- López De Solórzano, C. C. y Pérez Rodríguez, M. S. (2018). Competencias Tutoriales en los Programas de Postgrado: Una Mirada desde la Experiencia Venezolana. *Revista Scientific*, 3(9), 39–60. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2018.3.9.2.39-60>

- Martínez-Lorca, M. y Zabala-Baños, C. (2015). Enseñando y aprendiendo a escribir en la universidad: Cuando los revisores son los compañeros. *Revista de docencia universitaria*, 13 (3), 105-124. <https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/5422/5402>
- Mateos, M. y Solé, I. (2009). "Synthesising information from various texts: A study of procedures and products at different educational levels", *European Journal of Psychology of Education*, vol. 24, núm. 4, pp. 435-451.
- Molina-Natera, V. (2014). Centros de escritura: una mirada retrospectiva para entender el presente y futuro de estos programas en el contexto latinoamericano. *Legenda*, 18 (8), 9-33. <http://revistas.saber.ula.ve/index.php/legenda/article/view/5205/5001>
- Molina-Natera, V. (2016). Los centros de escritura en Latinoamérica: consideraciones para su diseño e implementación. En G. Bañales, M. Castelló y N. Vega (eds.), *Enseñar a leer y escribir en la educación superior. Propuestas educativas basadas en la investigación*. Capítulo XIII (pp. 340 - 362). México: Fundación SM
- Molina-Natera, V. (2017). Resolución de conflictos en las tutorías de escritura según la teoría pragmadialéctica. *Folios*, (45), 17-28. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-48702017000100002&lng=en&tlng=es.
- Molina-Natera, V. y López-Gil, K. (2020). Estado de la cuestión de los centros y programas de escritura en Latinoamérica. *Revista Colombiana de Educación*, 78, 97-120. <http://doi.org/10.17227/rce.num78-8066>
- Núñez Cortés, J. A. (2020). Las tutorías de escritura académica: estrategias didácticas de una tutora novel. *Enunciación*, 25(2), en prensa. <http://doi.org/10.14483/22486798.16563>
- Núñez, J. A. y Errázuriz, M. C. (2020). Panoramas de la alfabetización académica en el ámbito iberoamericano: Aportes para la calidad de la Educación Superior. *Tendencias Pedagógicas*, 36, 1-8. <https://doi.org/10.15366/tp2020.36.01>
- Ñañez-Silva, M. y Lucas-Valdez, G. (2017). Nivel de redacción de textos académicos de estudiantes ingresantes a la universidad. *Opción*, 33 (84), 791-817. ISSN: 1012-1587. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31054991028>
- Ochoa, L. y Cueva, A. (2017). El bloqueo en el proceso de elaboración de una tesis de maestría: angustias y desazones percibidas por sus protagonistas. *Lenguaje*, 45 (1), 61-87. <http://www.scielo.org.co/pdf/leng/v45n1/0120-3479-leng-45-01-00061.pdf>
- Perdomo, B. y Morales, O. (2022). Errores y dificultades en la elaboración de las tesis de pre y postgrado del estudiantado peruano: Implicaciones pedagógicas. *Educere et Educare*, 26 (1), 1-21. <https://www.researchgate.net/publication/357810629>
- Ramírez, F. (2016). Enseñanza de lectura y escritura en comunidades académicas universitaria. *Revista Educación Superior y Sociedad (ESS)*, 18 (18), 59-82. <https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/issue/view/1/Escritura%20Acad%C3%A9mica%2C%20Investigaci%C3%B3n%20y%20Desarrollo%20Epist%C3%A9mico>
- Reséndiz Melgar, N. N. (2020). Modelos de asesoría pedagógica y su incidencia en las propuestas de asesoramiento para la educación básica en México. *Avances En Supervisión Educativa*, (34). <https://doi.org/10.23824/ase.v0i34.692>
- Roldán, C. A. y Arenas, K. A. (2016). Características de las tutorías del Centro de Lectura y Escritura de la Universidad Autónoma de Occidente: ¿Qué muestran los registros de atención? *Revista Grafía*, 13(1), 100-114.
- Rojo, G. (2012). Sobre lectura y escritura en Chile. *Orbis Tertius*, 17 (18), 1-8. ISSN 1851-7811. https://www.orbistertius.unlp.edu.ar/article/view/OTv17n18d06/pdf_418
- Santa Cruz Terán, F.F. y Duran Llaro, K.L. (2018). Significado de las prácticas tutoriales en las asesorías de tesis de los estudiantes de maestría en educación. *Páginas de Educación*, 11(2), 199-214. <https://dx.doi.org/10.22235/pe.v11i2.1634>
- Uribe-Enciso, O. L. y Carrillo-García, S. (2014). Relación entre la lecto-escritura, el desempeño

académico y la deserción estudiantil. *Entramado*, 10(2), 272 - 285. ISSN: 1900-3803. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=265433711017>

Urzúa, S., Yáñez, R. y Carvalho, S. (2021). Impacto de un programa de lectoescritura en el rendimiento académico de estudiantes de primer año universitario en Chile. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*. 26 (2). 283-302. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8038371>

Valery, O. (2000). Reflexiones sobre la escritura a partir de Vygotsky. *Educere*, 3(9),38-43. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35630908>

Zavaleta-Reyes, C. y Tresierra-Ayala, M. (2017). Calidad metodológica del trabajo de grado de bachiller en una facultad de medicina. *Educación Médica*, 18, 233-241. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2016.06.020>